

## Ergenlerin Bilinçli Farkındalığının Yordanmasında Başa Çıkma Stilleri, Empati ve Duygusal Düzenlemenin Rolü\*

The Role of Coping Styles, Empathy and Emotional Regulation in Predicting Mindfulness Levels of Adolescents

Sebahat Sevgi UYGUR<sup>ORCID</sup>

**Öz.** Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin duygusal düzenleme, empati ve başa çıkma stillerine göre yordanmasıdır. Çalışmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören 450 Anadolu Lisesi öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Temel Empati Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin lise öğrencilerine uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Analizlerde, çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular, bilinçli farkındalığın duygusal dışavurumu bastırma ile negatif ve bilişsel yeniden değerlendirme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bilinçli farkındalığın, bilişsel empati ile pozitif ve duygusal empati ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca bilinçli farkındalığın kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma ile negatif ve aktif başa çıkma ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuş görülmüştür. Ayrıca, ölçek puanlarının birlikte bilinçli farkındalığın %50'sini anlamlı olarak yordadığı; fakat duygusal empatinin bilinçli farkındalığı anlamlı düzeyde yordamadığı bulunmuştur. Bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bilinçli farkındalık, ergenler, duygusal düzenleme, empati, başa çıkma stilleri.

**Abstract.** This study aimed to investigate the role of emotion regulation, empathy, coping styles in predicting mindfulness levels of high school students. The sample of the study consisted of 450 Anatolian high school students studying in the 2016-2017 academic year determined by stratified sampling method. The data were collected by the Mindfulness Attention and Awareness Scale, Basic Empathy Scale, Emotion Regulation Scale, Coping Scale for Adolescents and Personal Information Form. Adaptation study of the the Mindfulness Attention and Awareness Scale for adolescents was conducted as part of the study. Multiple linear regression analysis was utilized for the data analysis. The findings of the research showed that there were direct positive relationships between the reappraisal subscale and mindfulness. The suppressing emotional-expression subscale revealed a negative relationship with the mindfulness scores. Also there were direct positive relationships between the cognitive empathy subscale and mindfulness. The affective empathy subscale showed negative correlations with mindfulness. The relationship between active coping subscale score and mindfulness score was positive. The avoidant and adverse coping subscales showed negative correlations with mindfulness scores. Finally; scores of the all scales accounted for the 50% of the variance for the mindfulness scores. However the affective empathy subscale was not a significant predictor for the mindfulness scores. The findings were discussed in the light of related literature and some suggestions were offered.

**Keywords.** Mindfulness, adolescents, emotion regulation, empathy, coping styles.

Sebahat Sevgi Uygur

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye  
e-mail: sevgi.uygur@deu.edu.tr

Geliş / Received: 7 Kasım/November 2018  
Düzeltilme / Revision: 4 Kasım/November 2019  
Kabul / Accepted: 5 Aralık/December 2019

\* Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Süleyman Doğan danışmanlığında yürütülen doktora tezinin özetidir.

İnsanoğlu çok eski yıllardan itibaren mutluluğun peşinden koşmuş ve onun sırrını çözmeye çalışmıştır. Bu arayışın bir sonucu olarak, alanyazındaki çalışmaların son zamanlarda olumsuz duygu ve deneyimler yerine olumlu duygu ve deneyimlere odaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda dikkat çeken kavramlardan bir tanesi de bilinçli farkındalıktır. Kökeni Budizm'e dayanan bilinçli farkındalık kavramı, zamanla tüm dünyaya yayılmış ve günümüze kadar gelmiştir (Brown, Ryan ve Creswell, 2007). Kabat-Zinn'e (2013) göre bilinçli farkındalık; zihin ve bedeni bütünleştiren, açıklık, şefkat, kabul ve merakla ilişkili bir kavramdır. Bilinçli farkındalık, dikkatin öz-düzenlemesi ve duygusal deneyimlere verilen tepkileri daha iyi değerlendirebilme yeteneğidir (Bishop ve diğ., 2004; Marlatt ve Kristeller, 1999). Genel olarak bilinçli farkındalık; yargılamadan, tepkisel olmadan farkındalıkla hareket etmek, deneyimleri tanımlamak, gözlem yapmak, yaşamla doğrudan bağlantı kurmak, ana odaklanabilmek ve anda olan her şeyi beklediğimiz, korktuğumuz şekilde değil, çarpıtmadan oldukları gibi tüm gerçekliğiyle görerek bu durumu sürdürebilmektir (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney, 2006; Damcı, 2016; Dimidjan ve Linehan, 2003; Erk, 2016; Williams ve Penman, 2015).

Özellikle yurt dışında bilinçli farkındalık üzerine yürütülen çalışmalar, bilinçli farkındalığın pek çok olumlu katkısı olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin; bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin ilaç tedavisinin yaptığı etkiye benzer etki yarattığını ve daha çok ilaç tedavisinin uygulanamayacağı hastalarda tercih edildiği görülmüştür (Damcı, 2016). Bilinçli farkındalık meditasyonunun ise kronik stres, yüksek tansiyon, kronik ağrı ve kanser gibi ciddi hastalıkları olumlu yönde etkilediği (Low, Lim, Ko ve Edery, 2008), ilaç ve alkol bağımlılığını azalttığı ve bağışıklık sistemini güçlendirerek grip ve soğuk algınlığı gibi rahatsızlıklara karşı direnci artırdığı bulunmuştur (Bowen ve diğ., 2000, akt. Ueno, 2014). Bilinçli farkındalığın mutluluk, pozitif duygular, iyilik hali, yaratıcılık, özsaygı, psikolojik esneklik, dikkatin öz-düzenlenmesi ve yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Baysal ve Demirbaş, 2012; Fletcher, Schoendorff ve Hayes, 2010; Lutz, Grelschar, Rawlings, Richard ve Davidson, 2004; Pepping, Davis ve O'Donovan, 2013; Turner, 2014; Williams ve Penman, 2015). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin daha sağlıklı kararlar aldıkları, stresli olaylarla daha kolay başa çıkılabildikleri; duygulara tepki vermeden onları dolu dolu deneyimledikleri problemleri tanımlayarak kolaylaştırdıkları görülmüştür (Baer, Lykins ve Peters,

2012; Damcı, 2016; Kabat-Zinn, 1994; Kennedy, 2016; Schroevers ve Brandsma, 2010).

Doğuştan gelen bir yetenek olan bilinçli farkındalık, bilinçli farkındalık eğitimi ve meditasyon ile geliştirilip güçlendirilebilmektedir (Brown ve Ryan, 2003; Segal, Williams ve Teasdale, 2002, akt. Özyeşil, 2011). Bilinçli farkındalık kavramı ve bilinçli farkındalık eğitimleri, sosyal bilimlerde dikkat çeken bir konu haline geldiğinden bilinçli farkındalık ve yordayıcılarının belirlenmesi de oldukça önem taşımaktadır. Bilinçli farkındalık geliştirme programlarındaki teknikler, genellikle bireyin o anda yaşadığı duygu, düşünce ve beden duyularına odaklanmaktadır. Bu tekniklerin amacı, bireye içsel ve dışsal deneyimleri kabul etmeyi ve sorunlarla başa çıkmayı öğretmektir (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006). Bu eğitimlerin içeriğine bakıldığında, duyguları fark etme ve tanımlama, aktif dinleme, fonksiyonel olmayan düşüncelerin tespit edilmesi ve serbest bırakılması, problemlerden kaçmadan onlara şefkatle yaklaşarak bu problemlerin kabul edilmesi, diğerlerinin benzer deneyimlerini fark ederek onların acılarına ortak olunması gibi etkinliklerin yer aldığı görülmektedir (Birnie, Speca ve Carlson, 2010; Broderick, 2005; Dekeyser, Raes, Leijssen, Demir, 2014; Hill ve Updegraff, 2012). Fakat bu etkinlikler başa çıkma becerileri, empati ve duygusal düzenlemeyi geliştirmek amacıyla da kullanılmaktadır. Bu nedenle bilinçli farkındalık düzeyini artırmak için yürütülen eğitim programlarında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemeden yararlandığı söylenebilir.

Bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde stresin üstesinden gelmek için kullandıkları başa çıkma stillerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Başa çıkma stilleri, bireyin sınırlarını aşan durumları yönetebilmek için ortaya koyduğu davranışsal ve bilişsel boyuttaki çabalarıdır (Lazarus ve Folkman, 1984). Bireyin kullandığı baş etme stilleri, onun sağlığını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Özellikle uyumsuz olarak kabul edilen kaçma, geri çekilme, içe kapanma, aşırı hassasiyet gösterme, öfke krizleri, çaresizlik, durumu görmezden gelme (Bacanlı ve Ercan, 2006), alkol ve madde kullanımı, agresif tavırlar, jilet ve bıçak gibi kesici aletlerle kendine zarar verme (Ercan, 2002) şeklindeki başa çıkma stilleri depresyon, anksiyete (Bacanlı ve Ercan, 2006) şeker hastalığı, migren, baş ağrısı ve kas gerginliği gibi hem psikolojik hem de fizyolojik birtakım problemlere yol açabilmektedir (Ercan, 2002). Bunun haricinde uyumlu kabul edilen daha aktif başa çıkma stillerinin ise öznel iyi oluş

(Frydenberg ve Lewis, 2009) ve yaşam doyum düzeylerini yükselttiği (Eraslan, 2000), akademik performans ve okula uyum düzeyini artırdığı ortaya konmuştur (Aspinwall ve Taylor, 1992).

Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerden bir tanesi de empatidir. Empati, olaylara diğerlerinin deneyimlediği açıdan bakabilme, diğerlerinin duygu durumlarına karşı duyarlı olabilme (Bilgin, 2003; Rogers, 1983) olarak tanımlanmaktadır. Empati, *özdeşleştirme* anlamına gelen *sempati* ile karıştırılsa da aslında ikisi de birbirinden çok farklı kavramlardır (Bryant ve Clark, 2006). Empati, bireyin karşısındaki kişinin düşünce ve duygularını anlayabilme ve anladıklarını karşısındakine iletme süreci iken; sempati, bireyin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini kendi duygu ve düşünceleri ile özdeşleştirmesidir (Dökmen, 2005).

Bilinçli farkındalık ile empatinin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bazı araştırmacılar, empati ile bilinçli farkındalığın sahip olduğu ortak özelliklere vurgu yapmaktadırlar. Trent ve diğerlerine (2016) göre iki kavram da *dikkat* ve *esnekliği* içermektedir. Germer'e (2009) göre bilinçli farkındalık, aşırı özdeşleşmenin tersidir. Çünkü bilinçli farkındalık da empati gibi özdeşleşmek yerine andaki duruma ilişkin tüm resmi görüp değerlendirmeye yardımcı olmaktadır. Ancak Trent, Park, Bercovitz ve Chapman (2016), alanyazında empati ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi ele alan çok az çalışma olduğunu ve bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmada yer verilen bir diğer değişken ise duygusal düzenlemedir. Duygusal düzenleme, negatif ve pozitif duyguları düzenlemeyi kapsamaktadır (Gross, 2007; akt. Kurbet, 2010). Duyguları düzenleme sürecinde birey, deneyimlediği duyguları içsel ve dışsal uyarınları da göz önünde bulundurarak gözlemlemekte, değerlendirmekte ve duygusal tepkilerini değiştirebilmektedir (Thompson, 1994). Duygularını düzenleyemeyen bireylerin, özellikle stres zamanlarında öfke patlamaları ve yoğun hayal kırıklıkları yaşadıkları belirtilmektedir (Liew, Eisenberg ve Reiser, 2004). Ancak bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin dikkatlerini duygu ve düşüncelerine vererek onların daha kolay bir şekilde farkına vardıkları, bu duygu ve düşüncelerine anlayışla ve şefkatle yaklaşarak onları kabullendikleri bilinmektedir (Kirkpatrick, 2005). Buradan hareketle, bilinçli farkındalık düzeyleri yüksek olan bireylerin duygu ve

düşüncelerine olan yaklaşımlarındaki bu olumlu tutumun bu bireylerin sahip oldukları yüksek duygu düzenleme becerilerinden kaynaklandığı ve duygu düzenleme becerilerinin bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerini de şekillendirdiği düşünülmektedir.

Duygu düzenleme becerileri sayesinde, negatif duygular pozitif duygulara dönüştürülebilmekte, durumu oluşturan tüm parçalar yoğun duyguların verdiği sisten sıyrılarak daha net görülebilmekte (Folkman ve Moskowitz, 2000) ve birey ana daha rahat odaklanabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, duygularını düzenlemede daha başarılı olan bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve bu iki kavramın ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu varsayımı destekler biçimde Desrosiers, Vine, Curtiss, ve Klemanski (2014); bilinçli farkındalık, duygusal düzenleme stratejileri, anksiyete semptomları ve depresyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, araştırmanın eksik yönlerinden birinin bilinçli farkındalık uygulamalarında duygusal düzenleme stratejilerinin kullanılmaması olduğunu belirtmiş ve bundan sonraki araştırmaların bu hususu dikkate alması gerektiğini ifade etmiştir.

Yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olmanın ergenlik döneminde daha kritik olduğu söylenebilir. Çünkü ergenlik bir geçiş dönemidir ve bu dönem pek çok alanda değişimi barındırmaktadır (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). Ergenlik yıllarında sosyal, duygusal, bilişsel, sözel ve mantıksal açıdan değişiklikler yaşanmaktadır (Bayhan ve Işıtan, 2010). Ergenler; başarısızlıklarını felaketlere, isteklerini zorunluluklara, güçlükleri imkansızlıklara dönüştürmeye ve akılcı olmayan şekilde düşünmeye çok daha yatkındırlar. Gerçek durumlarla ilgili hatalı sonuçlar çıkarmaları yetişkinlere göre daha olasıdır (Yıkılmaz ve Hamamcı, 2011). Ergenlerde gelecekle ilgili kaygılar, derslerle ilgili sorunlar ve riskli davranışlar stres yaratmaktadır. Stres ise ergenin anı yaşamasına engel olabilmektedir (Omizo, Omizo ve Suzuki, 1988). Bunlara ergenlerin fizyolojik anlamda geçirdikleri değişimlerden kaynaklanan hormonal düzensizlikler, bilişsel çelişkiler, kimlik arayışı ve ani duygu değişimleri de eklenince sorunlar büyümekte; kendilerine ve başkalarına ilişkin farkındalıkları olumsuz yönde etkilenmektedir. Daha yeni bireyselleşmeye başlayan ergenin başa çıkma mekanizmaları da tam anlamıyla gelişmemiştir. Ayrıca anlık dürtülerle hareket etmeleri ve en büyük acıyı kendilerinin deneyimlediğini düşünmeleri aktif dinleme ve empatik davranma konusunda problem yaşamalarına da neden

olabilmektedir (İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2005). Duygularını yoğun ve şiddetli yaşayabilmekte ve bu duygularını düzenleyip kontrol etmede zorluk çekebilmektedir. Duygusal düzenlemede görülen eksiklikler anda yaşadığı duygularını objektif bir şekilde değerlendirmesine engel olabilmektedir (Üney, 2014). Bu bilgiler göz önüne alındığında bu dönemin sağlıklı bir şekilde atlatılmasında ergenin iyi oluş düzeyi önemli hale gelmektedir.

Görüldüğü üzere, yüksek düzeyde bilinçli farkındalığa sahip olmak özellikle ergenlik döneminde daha fazla önem kazanmaktadır. Ancak eğitim sistemimizde bu beceri ne yazık ki istenilen düzeyde kazandırılmamaktadır. Araştırma kapsamında yer verilen faktörlerden birisi başa çıkma becerileridir. Bu beceri, özellikle ergenlik döneminde yaşanan problemlerin artışıyla daha fazla önem kazanmaktadır. Başa çıkma beceri düzeyleri düşük olan ergenlerin problemlerinin üzerine gitmedikleri, tam anlamıyla problemlerin farkında olmadıkları ve bu nedenle de sorunlarının daha fazla büyüdüğü düşünülmektedir. Ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyini etkilediği düşünülen faktörlerden biri de empati becerileridir. Empati beceri düzeyleri düşük olan ergenlerin bilinçli farkındalık konusunda da güçlük yaşadıkları ileri sürülmektedir. Çünkü bu iki kavram birbirleriyle yakın ilişki içinde olan kavramlardır. Araştırmada son olarak yer verilen faktör ise; duygusal düzenlemedir. Özellikle ergenlik döneminde yoğunlaşan duygusal dengesizlik yani stabil olmayan ruhsal durum, ergenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve anı yaşamalarını engelleyebilmektedir. Bu da, bireylerin ergenlik sürecinde ve ileriki yaşam dönemlerinde sorun yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında; başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin bilinçli farkındalıkla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, lisede öğrenimini sürdürmekte olan ergenlerin başa çıkma stili, empati ve duygusal düzenleme düzeylerinin bilinçli farkındalık düzeylerini yordamadaki rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Özellikle lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin artırılması büyük önem arz etmektedir. Çünkü bilinçli farkındalık; bireyin anı yaşamasını sağlayan, sosyal ilişkilerini düzelten, yargılarını karıştırmadan olayları değerlendirmesini ve bu şekilde adım atarak daha doğru kararlar vermesini sağlayan bir beceridir (Brown ve Ryan, 2003). Bu araştırma ile bilinçli farkındalık kavramına dikkati çekerek öneminin vurgulanması ve bilinçli farkındalığı etkileyebilecek olası değişkenlerin gün

yüzüne çıkarılması amaçlanmakta ve böylece bilinçli farkındalığın ortaöğretim kurumlarının psikolojik danışma ve rehberlik programlarında önleyici rehberlik kapsamında ele alınması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek bulguların ergenlik dönemindeki bilişsel, duygusal ve sosyal süreçlerle ilgili becerileri anlamaya yardımcı olacağı ve ergenlerin iyi oluşlarına olumlu yönde yansıtacağı beklenmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmada aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1) İzmir ili merkez ilçelerindeki lise öğrencilerinin başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenleme puanları bilinçli farkındalık puanlarını ne derece yordamaktadır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak ifade edilmektedir. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını göstermeyi amaçlayan tarama yaklaşımı ise, *ilişkisel tarama yaklaşımı* olarak ifade edilmektedir (Vanderstoep ve Johnston, 2009).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerindeki Anadolu Liselerinin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 274'ü (%60.8) kız ve 176'sı (%38.2) erkek olmak üzere toplam 450 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemi belirlemek için ilgili kurum listeleri ve öğrenci sayıları İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün internet sitesinden elde edilmiştir.

Çalışma evrenindeki öğrencilere ulaşmak için *olasılığa dayalı tabakalı örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde, tüm birimler birbirinden bağımsız olarak evrendeki oranları yansıtacak şekilde *tabaka* adı verilen gruplara ayrılmakta ve bu grupların ayrı ayrı varyansı hesaplanmaktadır (Berg, 1989). İlçelerde yer alan liseler tabaka olarak ele alınmış, bu liselerdeki öğrenci sayıları ve evrendeki oranları hesaplanmıştır. Böylece her liseden



seçilerek evrendeki oranları temsil edecek öğrenci sayılarına karar verilmiştir. Araştırma kapsamındaki liselerin 9.,10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ise *tesadüfi* olarak seçilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1. Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri**

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kız	274	60.8
	Erkek	176	38.2
Sınıf	1.sınıf	96	21.3
	2.sınıf	119	26.3
	3.sınıf	127	27.8
	4.sınıf	108	23.6
Aile Gelir Düzeyi	0-500 TL	43	9.1
	500-1000 TL	218	48.1
	1000-2500 TL	176	39.0
	2500 ve üzeri	13	2.8
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	85	18.7
	1 Kardeş	43	9.1
	2 Kardeş	296	65.6
	3 ve üzeri Kardeş	26	5.3
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	19	3.8
	Sadece okur-yazar	5	1.0
	İlköğretim mezunu	111	24.3
	Ortaöğretim mezunu	160	35.4
	Üniversite/Yüksek okul mezunu	155	34.4
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	4	0.8
	Sadece okur-yazar	48	10.1
	İlköğretim mezunu	59	12.9
	Ortaöğretim mezunu	137	30.1



Üniversite/Yüksekokul mezunu	202	44.8
<b>TOPLAM</b>	<b>450</b>	

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem, 274’ü (% 60.8) kız ve 176’sı (% 38.2) erkek öğrenci olmak üzere toplam 450 öğrenciden oluşmaktadır. Kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerin oranından yüksektir. Ayrıca örnekleme oluşturan öğrencilerin 96’sı (% 21.3) 1. sınıf, 119’u (% 26.3) 2. sınıf, 127’si (% 27.8) 3. sınıf ve 108’i (23.6) 4. sınıfta olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin 43’ü (% 9.1) ailenin aylık gelirinin 0-500 TL arasında, 218’i (% 48.1) ailenin aylık gelirinin 500-1000 TL arasında, 176’sı (% 39.0) ailenin aylık gelirinin 1000-2000 TL arasında ve 13’ü (% 2.8) ailenin aylık gelirinin 2500 TL veya 2500 TL’nin üzerinde olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin 85’i (% 18.7) tek çocuk olduğunu, 43’ü (% 9.1) bir kardeşi, 296’sı (% 65.6) iki kardeşi ve 26’sı (% 5.3) üç veya üçten fazla kardeşi olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde ise 19 (% 3.8) öğrencinin annesinin okuma-yazma bilmediği, 5’inin (% 1.0) sadece okuma-yazma bildiği, 111’inin (% 24.3) ilköğretim okulu mezunu, 160’ının (% 35.4) ortaöğretim okulu mezunu ve 155’inin (% 34.4) üniversite veya yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin çoğunun ortaöğretim okulu mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Babaların eğitim düzeyine bakıldığında, 4 öğrenci (% 0.8) babasının okur-yazar olmadığını, 48’i (% 10.1) babasının sadece okur-yazar, 59’u (% 12.9) ilköğretim okulu mezunu, 137’si (% 30.1) ortaöğretim okulu mezunu ve 202’si (% 44.8) üniversite veya yüksekokul mezunu olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin babalarının çoğunun üniversite ya da yüksekokul mezunu olduğu ortaya çıkmıştır.

### Veri Toplama Araçları

**Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ) ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu (BFÖ-E):** BFÖ, Brown ve Ryan tarafından 2003 yılında geliştirilmiş 15 maddelik bir ölçek olup yaşamdaki anlık deneyimlere karşı farkındalık ve dikkat eğilimini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek, toplam puan verebilen 6’lı Likert tipi bir ölçektir ve ölçekten alınan puanlar yükseldikçe bireyin bilinçli farkındalık düzeyinin de yükseleceği düşünülmektedir. BFÖ’nün Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .82, test tekrar test güvenilirliği ise .81 olarak

bulunmuştur. Söz konusu Ölçek, Türkçeye Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .80 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin çalışma kapsamında, lise öğrencilerine uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması kapsamında, ilk aşamada Anadolu Liselerinde öğrenim gören 10 farklı öğrenciye ölçeğin soruları/maddeleri incelettirilmiş ve onların görüşleri alınmıştır. Daha sonra Ölçek, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndan üç ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'ndan bir uzman tarafından gelişim dönemi ve dil açısından incelenmiştir. Gelen dönütler sonrasında, ifadelerin aynı anlamı taşımasına özen gösterilerek gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçeğe son hali verilmiştir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin faktör yapısı Özyeşil ve arkadaşları (2011) tarafından önceden belirlendiği için yapı geçerliğini saptamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin, iç tutarlığını belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Spearman-Brown iki yarı güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Modelin son halinde Ki-kare değeri ( $\chi^2$ ) 239.28, serbestlik derecesi (df) ise .88 olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ( $p < 0.001$ ). Uyum iyiliği değerlerinden AGFI değerinin .87, GFI değerinin .90, NNFI değerinin .91, CFI değerinin .92, IFI değerinin .92, RMSEA değerinin .07 ve SRMR değerinin .06 olduğu görülmüştür. Değerler incelendiğinde, BFÖ-E'nin ölçüm modelinin kabul edilebilir model olduğu görülmüştür.

**Ergenler için Başa Çıkma Ölçeği (EBCÖ):** Araştırmada ergenlerin başa çıkma stillerini ölçmek amacıyla Spirito ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen EBCÖ kullanılmıştır. EBCÖ, 11 maddeden oluşan, 4'lü Likert tipinde, aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma olmak üzere üç alt boyutu olan bir ölçektir. EBCÖ Türk kültürüne Bedel, Işık ve Hamarta (2014) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma alt ölçekleri için Cronbach Alpha iç tutarlık değerleri .72, .70 ve .65 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin aktif başa çıkma alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .79; kaçınan başa çıkma alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .74 ve olumsuz başa çıkma alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur.

**Temel Empati Ölçeği (TEÖ):** TEÖ, Jolliffe ve Farrington tarafından 2006 yılında geliştirilmiştir. TEÖ, 20 sorudan oluşan 5'li Likert tipinde bir ölçektir ve

iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla, bilişsel empati ve duygusal empati'dir. TEÖ, Türkçeye Topçu tarafından 2008'de uyarlanmıştır. Ölçeğin, Bilişsel Empati ve Duygusal Empati alt ölçekleri için iç tutarlık katsayıları .80 ve .76 ve alt ölçekler arası korelasyon katsayıları ise .21 ve .37 arasında değişmektedir. Bu çalışmada Ölçeğin bilişsel empati alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .78 ve duygusal empati alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur.

**Duygusal Düzenleme Ölçeği (DDÖ):** Duygusal Düzenleme Ölçeği, 2003 yılında Gross ve John tarafından geliştirilmiştir. Bireylerin duygu düzenleme stratejilerini değerlendirmeyi amaçlayan Ölçek, 10 maddeden oluşmaktadır. DDÖ, 7'li Likert tipindedir ve iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla, bilişsel yeniden değerlendirme ve duygu dışavurumunu bastırma'dır. Bu iki alt ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık değerleri sırasıyla .79 ve .73 ve iki alt ölçek için de test-tekrar test güvenilirliği katsayısı .69 olarak bulunmuştur (Gross ve John, 2003). DDÖ, Türkçeye Yurtsever tarafından 2008 yılında uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında 228 öğrencinin yer aldığı ölçeğin bilişsel yeniden değerlendirme ve duygu dışavurumunu bastırma alt ölçeklerinin Cronbach Alpha iç tutarlık değerleri sırasıyla .85 ve .78, test-tekrar test güvenilirliği katsayıları ise sırasıyla .88 ve .82 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin bilişsel yeniden değerlendirme alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .87 ve duygu dışavurumunu bastırma alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 22.00 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlere başlanmadan önce hatalı veriler ve Mahalanobis uzaklığının kritik değerlerinin üstündeki değerler incelenerek 59 kişiye ait veri analiz dışında bırakılmış ve analiz toplam 391 kişinin veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Eksik verilere ortalama değer ataması yapılmıştır. Analizlerde aritmetik ortalama, Pearson Momentler Korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Analizler gerçekleştirilmeden önce veri seti normallik, otokorelasyon ve çoklu doğrusal bağlantı koşulları açısından değerlendirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucuna göre hata terimlerinin normal dağıldığı görülmüştür (K.S.= .42;  $p > .05$ ). Ayrıca gruplar içi normallik ve doğrusallık kombinasyonları saçılma diagramı matrisi ile incelenmiş ve değişken çiftlerinin oluşturduğu şekillerin elipse yakın olduğu, yani normallik ve doğrusallığın sağlandığı anlaşılmıştır.

Araştırmada otokorelasyonu kontrol etmek için Durbin Watson istatistiği kullanılmıştır. Durbin Watson değerinin 1.5-2.5 arasında değişkenlik göstermesi hata terimleri arasındaki otokorelasyonun olmadığına işaret etmektedir (Küçüksille, 2014). Araştırmadaki Durbin Watson değerlerinin 1.60; 1.74; 1.81 ve 1.92 olduğu, yani hata terimleri arasında otokorelasyonun olmadığı görülmüştür. Araştırmada, bağımsız değişkenlerin alt ölçekleri arasındaki ilişkilerin korelasyon katsayılarının .05-.75 arasında, VIF değerlerinin 1.12-1.74 arasında ve tolerans değerlerinin de .57-.89 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Buna göre, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Yapılan incelemeler sonucunda, veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizi yapabilmek için gerekli koşulları sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmaya katılan 391 öğrencinin BFÖ, EBCÖ, TEÖ ve DDÖ'den aldıkları puanlara ilişkin en küçük-en büyük, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. BFÖ, EBCÖ, TEÖ ve DDÖ'ye ilişkin en küçük-en büyük, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri**

	n	En Küçük-En Büyük	$\bar{X}$	s
Bilinçli Farkındalık	391	30-84	63.07	11.83
Başa Çıkma Stilleri				
Olumsuz Başa Çıkma	391	3-12	5.77	1.61
Kaçınan Başa Çıkma		5-16	9.55	2.54
Aktif Başa Çıkma		4-16	10.99	2.72

Bilinçli Farkındalığın Yordanmasında Başa Çıkma Stilleri, Empati ve Duygusal Düzenleme

Empati				
Bilişsel Empati	391	16-45	36.75	5.09
Duyuşsal Empati		15-50	34.62	9.22
Duygusal Düzenleme				
Duygusal Dışavurumu Bastırma	391	4-28	13.49	6.20
Bilişsel Yeniden Değerlendirme		6-42	27.33	7.25

$\bar{X}$ : Aritmetik Ortalama,  $s$ : Standart Sapma

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrenciler bütün ölçeklerden ortalamanın üstünde puan almışlardır. Araştırmada bilinçli farkındalık, başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenleme arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama ilişkin sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Bilinçli farkındalık, başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin arasındaki ilişki**

		Bilinçli Farkındalık
Basa Çıkma Stilleri	Olumsuz Basa Çıkma	-.41*
	Kaçınan Basa Çıkma	-.52*
	Aktif Basa Çıkma	.51*
Duygusal Düzenleme	Duygusal Dışavurumu Bastırma	-.46*
	Bilişsel Yeniden Değerlendirme	.10*
Empati	Bilişsel Empati	.24*
	Duyuşsal Empati	-.50*
Duygusal Düzenleme	Duygusal Dışavurumu Bastırma	-.46*
	Bilişsel Yeniden Değerlendirme	.10*

\* $p < .05$

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrencilerin bilinçli farkındalık puanlarının Ergenler için Basa Çıkma Ölçeği’nin alt ölçek puanları ile olan ilişkisi incelendiğinde, olumsuz başa çıkma stili puanları ( $r=-.41$ ;  $p < .05$ ) ve kaçınan başa çıkma stili puanları ( $r=-.52$ ;  $p < .05$ ) ile negatif; aktif başa çıkma stili puanları ( $r=.51$ ;  $p < .05$ ) ile pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki vardır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık puanları ile bilişsel empati puanları arasında ( $r=.24$ ;  $p < .05$ ) pozitif ve bilinçli farkındalık puanları ile duyuşsal empati puanları arasında ise ( $r=-.50$ ,  $p < .05$ ) negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki vardır. Benzer şekilde, öğrencilerin bilinçli farkındalık ile duygusal düzenleme puanlarının bilişsel yeniden değerlendirme puanları arasında ( $r=.10$ ;

$p < .05$ ) pozitif ve duygusal dışavurumu bastırma puanları arasında ( $r = -.46$ ;  $p < .05$ ) ise negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki vardır.

Araştırmada gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları ise Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4. Öğrencilerin başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenleme puanlarının bilinçli farkındalık puanlarını yordayıcı rolüne ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	İkili r	Kısmi r	p
Sabit	75.74	4.97		15.23*			.001
Olumsuz Başa Çıkma	-1.31	.30	-.18	-4.34*	-.41	-.22	.001
Kaçınan Başa Çıkma	-.66	.22	-.14	-2.96*	-.52	-.15	.003
Aktif Başa Çıkma	.85	.19	.19	4.39*	.51	.22	.001
Bilişsel Empati	.15	.09	.07	1.68*	.24	.10	.001
Duyuşsal Empati	-.35	.05	-.27	-6.35	-.50	-.31	.10
Dışavurumu Bastırma	-.38	-.38	-.20	-4.68*	-.46	-.23	.001
Bilişsel Yeniden Değerlendirme	.13	.13	.08	2.12*	.10	.11	.03
$R = .71$	$R^2 = 0.50$						
$F_{7,383} = 54.10^*$	$*P < .05$						

Kurulan regresyon modelinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür ( $F_{7,383} = 54.10$ ). Başka bir ifadeyle, başa çıkma stili, empati ve duygusal düzenleme puanları birlikte bilinçli farkındalık puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır. Olumsuz başa çıkma stili, kaçınan başa çıkma stili, aktif başa çıkma stili, bilişsel empati, duyuşsal empati, duygusal dışavurumu bastırma, bilişsel yeniden değerlendirme puanları birlikte bilinçli farkındalık puanlarındaki değişimin % 50'sini açıklamaktadır ( $R = .71$ ;  $R^2 = .50$ ;  $p < .001$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin  $t$  testi sonuçlarına göre olumsuz başa çıkma stili puanları ( $t = -4.34$ ;  $p < .001$ ), kaçınan başa çıkma stili puanları ( $t = -2.96$ ;  $p < .01$ ) ve aktif başa çıkma stili puanları ( $t = 4.39$ ;  $p < .001$ ), bilişsel empati puanları ( $t = 1.68$ ;  $p < .001$ ), duygusal dışavurumu bastırma puanları ( $t = -4.68$ ;  $p < .001$ ), bilişsel yeniden değerlendirme puanlarının ( $t = 2.12$ ;  $p < .05$ ),

bilinçli farkındalık puanlarını yordamasına ilişkin katkısı anlamlı düzeyde iken duyusal empati puanlarının ( $t=-6.35; p > .05$ ) modele katkısı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; bilinçli farkındalık puanları ile olumsuz başa çıkma, kaçınan başa çıkma, aktif başa çıkma, bilişsel empati, duyusal empati, duygusal dışavurumu bastırma, bilişsel yeniden değerlendirme puanları arasındaki ilişkiyi açıklayan matematiksel regresyon eşitliği modeli aşağıda verilmiştir.

Kurulan matematiksel model;

Bilinçli Farkındalık =  $75.74 - 1.31 \times \text{Olumsuz Başa Çıkma Stili} - .66 \times \text{Kaçınan Başa Çıkma Stili} + .85 \times \text{Aktif Başa Çıkma Stili} + .15 \times \text{Bilişsel Empati} - .35 \times \text{Duyusal Empati} - .38 \times \text{Duygusal Dışavurumu Bastırma} + .13 \times \text{Bilişsel Yeniden Değerlendirme}$  şeklindedir.

Olumsuz başa çıkma stilinde meydana gelen 1 (bir) birimlik artış bilinçli farkındalıkta -1.31 birimlik bir azalmaya neden olmaktadır. Kaçınan başa çıkma stilindeki 1 (bir) birimlik artış bilinçli farkındalıkta -.66 birimlik bir azalmaya neden olmaktadır. Aynı şekilde, aktif başa çıkma stilindeki 1 (bir) birimlik artış, bilinçli farkındalıkta .85 birimlik bir artışa, bilişsel empati 1.68 birimlik bir artışa, duygusal dışavurumu bastırma -.38 birimlik bir azalmaya, bilişsel yeniden değerlendirme .13 birimlik artışa, bilişsel empati 1.68 birimlik bir artışa, olumsuz başa çıkma stili -1.31 birimlik bir azalmaya, kaçınan başa çıkma stili -.66 birimlik bir azalmaya ve aktif başa çıkma stili .85 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

## TARTIŞMA

Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular, lise öğrencilerinde başa çıkma stillerinin alt boyutları olan aktif, kaçınan ve olumsuz başa çıkma stillerinin; empatinin alt boyutları olan bilişsel empati ve duyusal empatinin; duygusal düzenlemenin alt boyutları olan duygusal dışavurumu bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirmenin birlikte bilinçli farkındalığı anlamlı düzeyde yordadığını ve bilinçli farkındalığın %50'sini açıkladığını ortaya koymuştur. Olumsuz başa çıkma stili, kaçınan başa çıkma stili, aktif başa çıkma stili, bilişsel empati, duygusal dışavurumu bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirmenin tek başlarına bilinçli farkındalığın anlamlı birer yordayıcısı oldukları bulunmuştur. Buna karşılık, empatinin alt boyutu olan duyusal empatinin, tek başına bilinçli



farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç; başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin tüm yönleri bir araya geldiğinde bilinçli farkındalık düzeyinin değişmesine katkı sağladığını, ancak duygusal empatinin tek başına bilinçli farkındalık düzeyine katkı sağlamadığını göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde, başa çıkma stillerinin bilinçli farkındalığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Araştırmada bilinçli farkındalık, olumsuz başa çıkma ve kaçınan başa çıkma ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişki gösterirken; aktif başa çıkma ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Diğer bir deyişle, lise öğrencilerinin kaçınan ve olumsuz başa çıkma stilleri kullanımının azalması ve aktif başa çıkma stili kullanımının artması bilinçli farkındalık düzeyini de artırmaktadır. Bilişsel ve psiko-sosyal açıdan gelişim döneminde olan lise öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları bu sorunlardan kaçınma, kendini suçlama, riskli davranışlarda bulunma gibi daha çok kaçınan ve olumsuz başa çıkma stilleriyle çözümlenmeye çalıştıkları bilinmektedir. Fakat bu bulgudan yola çıkarak adaptif olmayan başa çıkma becerilerini kullanan lise öğrencilerinin sorunlarına, kendilerine ve çevrelerine olan bilinçli farkındalık düzeylerinin daha düşük olduğu ve bu durumun da sorunların çözümünü zorlaştırarak bireyleri psikolojik açıdan olumsuz yönde etkiliyor olabileceği söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmadan elde edilen aktif başa çıkma stili ile ilgili bulguların Weistein, Brown ve Ryan (2009), Halland ve arkadaşları (2015), Ülev (2014), Akın ve Akın'ın (2015a, 2015b) araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Weistein ve arkadaşları (2009), aktif başa çıkma stili ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalardan birinde (Ülev, 2014) bilinçli farkındalığın, aktif başa çıkma stillerinden olan kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek yaklaşımı ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Akın ve Akın (2015a, 2015b) ise gerçekleştirdikleri iki ayrı çalışmada, bilinçli farkındalık ile başa çıkma yeterliği arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bilinçli farkındalığın başa çıkma yeterliği ile pozitif yönde ilişkili olması, bilinçli farkındalığın aynı zamanda aktif başa çıkma stilleriyle de pozitif yönde ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, olaylardan kaçmama, yüzleşme, kabul etme ve probleme doğrudan yaklaşma davranışlarını içeren aktif başa çıkma stillerini daha çok kullanan bireylerin daha yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Çünkü aktif başa çıkma stilini kullanan bireyler, stresli durumları daha başa çıkılabilir olarak görmekte, ani ve olgunlaşmamış kararlar vermek yerine daha isabetli ve mantıklı kararlar verip, bu yönde adım atabilmektedirler (Halland ve diğ., 2015). Aktif başa çıkma yeteneği, davranışsal ve bilişsel bir esnekliği ve bireyin otomatik duygusal ve davranışsal tepkilerine güvenmemesini gerektirdiği için bireyin ana olan dikkatini, olumlu ya da olumsuz duygularına olan farkındalığını ve bunları kabullenişini sağlayarak bilinçli farkındalık becerisini kolaylaştırabilir.

Alanyazında, eldeki araştırmadan elde edilen kaçınan başa çıkma stili ile ilgili bulguları doğrudan ve olumsuz başa çıkma stili ile ilgili bulguları dolaylı olarak destekleyen araştırmalara rastlanılmıştır (Bergomi, Hle, Michalak, Funke ve Berking, 2012; Halland ve diğ., 2015; Weistein ve diğ., 2009; Sriwilai ve Charoensukmongkol, 2016; Ülev, 2014). Çünkü yapılan araştırmaların alt boyut olarak olumsuz başa çıkma stiline yer vermediği tespit edilmiştir. Ancak olumsuz başa çıkma stili, kaçınan başa çıkma stili gibi adaptif olmayan bir başa çıkma stilidir. Weistein ve arkadaşları (2009) ile Bergomi ve arkadaşları (2012), bilinçli farkındalık ile kaçınan başa çıkma stili arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Sriwilai ve Charoensukmongkol (2016), bilinçli farkındalığın duygu odaklı başa çıkma stili ile Ülev (2014) bilinçli farkındalığın pasif başa çıkma stillerinden olan boyun eğici yaklaşım ve kendini suçlayıcı yaklaşım ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Duygu odaklı başa çıkma, boyun eğici yaklaşım ve kendini suçlayıcı yaklaşım, aynı kaçınan başa çıkma gibi adaptif olmayan başa çıkma türlerindedir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Sonuç olarak, kaçınan başa çıkma stili ve olumsuz başa çıkma stiline bilinçli farkındalığı yordamasına ilişkin bulguların alanyazın bulguları ile paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum, olaylara hemen tepki veren, onları kabul etmeyip yüzleşmeyi reddeden, kendilerini suçlayan ya da stresli durumlardan ve stresli durumların yarattığı olumsuz duygulardan kaçan, yani kaçınan ve olumsuz başa çıkma gibi adaptif olmayan başa çıkma stillerini oldukça fazla kullanan lise öğrencilerinin, bilinçli farkındalık düzeylerinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bilinçli farkındalığın empati değişkenine göre yordanması kapsamında, bilişsel empati ve duyuşsal empati değişkenleri ele alınmıştır. Bulgulara göre, bilişsel empati bilinçli farkındalığın anlamlı yordayıcısı iken; duyuşsal empati bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı değildir. Elde edilen bulgular, empatinin alt boyutu olan bilişsel empati puanları ile bilinçli farkındalık puanları arasında pozitif yönde, anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Yani bilişsel empati düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri de yüksektir. Ayrıca empatinin alt boyutu olan duyuşsal empati puanları ile bilinçli farkındalık puanları arasında negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulguya göre, duyuşsal empati düzeyleri yüksek olan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Alanyazını incelendiğinde, empati ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların bir kısmı, bu çalışmada elde ettiğimiz bulguya benzer bulgular ortaya koymuştur. Wahlund'un (2015) araştırmasının bulgularına göre, empati ile bilinçli farkındalık arasında empatinin tüm boyutları ile olmasa da ilişki bulunmaktadır. Bilişsel empatinin alt boyutu olan perspektif alımının pozitif yönde ve duyuşsal empatinin alt boyutu olan kişisel stresin negatif yönde bilinçli farkındalık ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Duyuşsal empatiyi temsil eden kişisel stres ile bilinçli farkındalık arasındaki korelasyon, eldeki çalışmada bilinçli farkındalık ile duyuşsal empati arasında olan ters yöndeki ilişkiyi destekler niteliktedir. Ayrıca Wahlund, aynı çalışmada bilişsel empatinin fantezi boyutu ile duyuşsal empatinin kişisel stres boyutunun bilinçli farkındalığı anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada da elde edilen bulgunun ortaya koyduğu gibi, duyuşsal empati düzeyinin düşmesi ya da bilişsel empati düzeyinin yükselmesi bilinçli farkındalık düzeyinin de yükselmesine yol açmaktadır. Bu iki araştırma bulgusuna dayanarak bilinçli farkındalığın empati ile ilişkili olduğu söylenebilir. Shapiro, Schwarz ve Bonner'e (1998) göre de, empatide önemli olan dinleme becerileri, dikkatli odaklanma, diğerlerine dair esnek olabilme, kişinin kendi yaşamına ve diğerlerinin yaşamlarına karşı yeni ve daha şefkatli bir perspektif geliştirmesi gibi özellikler, empati becerisinin bilinçli farkındalık ile ilişkisine işaret eder niteliktedir.

Birnie ve arkadaşları (2010); Greason ve Cashwell (2009) ve Beitel ve arkadaşları (2005), bilinçli farkındalık ile bilişsel empati arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Eldeki araştırma da, bilişsel

empati ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir. Trent ve arkadaşları (2016) ise araştırmalarında, sosyo-bilişsel bilinçli farkındalığın bilişsel empati ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yeniden çerçeveselendirme gibi bilişsel süreçleri içerdiği için sosyo-bilişsel bilinçli farkındalığın bilişsel empati ile pozitif yönde ilişkili olması beklenen bir bulgudur ve eldeki araştırma bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bilişsel empati, bireyin diğerleriyle ilgili farklı açılardan düşünebilmesi, dikkatini diğerlerine odaklayarak onları aktif bir şekilde dinlemesi, diğerlerinin hissettikleri ve düşündüklerinin farkına varması anlamına gelmektedir (Wied, Goudena ve Matthys, 2005). Özellikle, diğerlerinin dikkatli bir şekilde dinlenerek gözlemlenmesi, bireyin odağını uzun süre tutabilmesini, anlatılanların altında yatan mesajların farkına varılmasını ve tüm bunlara yargılamadan yaklaşılmasını sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bilişsel empati ile bilinçli farkındalık arasında ilişki olması istenen bir durumdur.

Wahlun'un (2015) çalışması hariç alanyazındaki diğer ilgili araştırmalar, duygusal empati ve bilinçli farkındalık arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Beitel ve diğ., 2005; Greason ve Cashwell, 2009; Trent ve diğ., 2016). Ancak bu çalışmada bilinçli farkındalık ve duygusal empati arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu durum, duygusal empatinin sık sık sempati ile karıştırılmasından kaynaklanıyor olmasıyla açıklanabilir.

Duygusal empati, Guttman ve Laporte (2000) ve Hoffman (1975) tarafından kişinin diğerlerinin deneyimlerine duygusal olarak tepki verebilme, onların hissini dolaylı olarak paylaşarak duygularıyla derin ilişki kurabilme ve onların deneyimlediği stresli duruma dair sempati duyma eğilimi olarak tanımlanmıştır. Bilinçli farkındalık ise sempatiden ziyade önyargısız davranmaya, duygu seline kapılmak yerine hissedilen ve düşünülen şeylere dair tam bir farkındalığa yönelik bir kavramdır. Yukarıdaki tanımlara bakıldığında, duygusal empatinin sempatiyi de içerdiği görülmektedir. Oysaki Germer (2009), bilinçli farkındalığın aşırı özdeşleşmenin, yani sempatinin tersi olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca duygusal empatinin, duygusal düzensizlik ve stres gibi bilinçli farkındalığın negatif yönde ilişkili olduğu düşünülen kavramlarla pozitif yönde ilişkili olduğu da bulunmuştur (Shkryl ve diğ., 2013, akt. Cacciatore ve diğ., 2016). Bu bilgiler, duygusal empati ile bilinçli farkındalık arasındaki negatif yönlü ilişkiyi açıklar niteliktedir. Çünkü sempatiyle ilişkili bir kavram olduğu

varsayılan duyuşsal empati düzeyinin artması, sempatinin tam tersi olan bilinçli farkındalık düzeyinin azalmasına neden olabilir. Araştırmada kullanılan Temel Empati Ölçeği'nin duyuşsal empati alt boyutu maddelerinin (Başkalarının duygularından hemen etkilenirim, Üzgün olan bir arkadaşımı vakit geçirdikten sonra genellikle üzgün hissederim) ise sempatiyi; yani aşırı özdeşleşmeyi yansıttığı düşünülmektedir.

Ayrıca duyuşsal empati ile ilgili bulgunun, toplulukçu kültüre özgü bir sonuç olduğu da söylenebilir. Hofstede (1994), bireyci toplumlarda kişilerarası bağların daha zayıf olduğunu, bireyin kendisi için koyduğu hedef ve kendi ilgi alanlarının daha çok ön plana çıktığını ve daha bağımsız hareket ettiğini belirtmiştir. Bu nedenle, bu toplumlarda yaşayan bireylerin ilişkilerine de sempatiden ziyade daha objektif bir biçimde yaklaşabildikleri söylenebilir. Toplulukçu kültürlerde ise insanların koşulsuz sadakate önem verdiği, ortak fayda için fedakarlığın ön plana çıktığı, "ben" yerine "biz" kavramının güçlü olduğu ve ait olunan grup içindeki üyelerin kişinin benliğinin ayrılmaz bir parçası olarak görüldüğü belirtilmektedir (Oyserman ve diğ., 2002). Tüm bu bilgiler ışığında, Türkiye'de duyuşsal empatinin daha çok sempati yönünde gelişmiş olabileceği, bu durumun da bilinçli farkındalık düzeyini düşüren bir etki yaratmış olabileceği söylenebilir.

Bilinçli farkındalığın duygusal düzenlemeye göre yordanması kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, duygusal dışavurumu bastırma ve bilişsel yeniden değerlendirme ile bilinçli farkındalığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık ile duygusal dışavurumu bastırma puanları arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu ortaya konmuştur. Yani öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça duygusal dışavurumu bastırma düzeylerinin azaldığı, bilinçli farkındalık düzeyleri azaldıkça duygusal dışavurumu bastırma düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Bilinçli farkındalık ile bilişsel yeniden değerlendirme puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bilinçli farkındalık düzeyi yükseldikçe bilişsel yeniden değerlendirme düzeyinin yükseldiği ve bilinçli farkındalık düzeyi azaldıkça bilişsel yeniden değerlendirme düzeyinin de azaldığı söylenebilir.

Duygusal düzenlemenin ve duygu düzenleme güçlüklerinin bilinçli farkındalık düzeyini değiştirmedeki rolü alanyazında da vurgulanmaktadır (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney, 2006; Hayes ve Feldman, 2004; Levitt, Brown,

Orsillo ve Barlow, 2004; Modinos, Ormel ve Aleman, 2010). Ancak bu konuda yürütülen yordama çalışmalarının sınırlı olduğu bilinmektedir. Ayrıca yapılan bu yordama araştırmalarının duygusal düzenleme değil, duygu düzenleme gücünün değişkenine daha çok yer verdiği görülmektedir.

Goodal ve arkadaşları (2012) ve Pepping ve arkadaşları (2013), bilinçli farkındalık ile duygu düzenleme gücünü arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ve duygu düzenleme gücünün bilinçli farkındalık düzeyini anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle, duygularını kabul etmede ve stres durumlarını pozitif yönde değerlendirmede zorlanan bireylerin düşük düzeyde bilinçli farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgu, eldeki araştırmada elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir.

Alanyazında bilinçli farkındalık ile duygusal düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Wang, Xu ve Luo (2016), bilinçli farkındalık ile duygusal düzenleme arasında aynı yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ögel (2015), duygusal düzenlemenin bilinçli farkındalığı etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Karacaoğlan (2015) ise, duygusal düzenlemenin alt boyutu olan yeniden değerlendirme ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Duygusal düzenleme, kişinin içsel ve dışsal duygusal yaşantıları arasında denge kurulmasına yardımcı olan bir özellik göstermekte ve bireyin duygularının farkına varmasını, onları daha doğru bir şekilde değerlendirmesini içermektedir (Schutte ve Malouff, 2011). Lise öğrencileri içinde buldukları ergenlik dönemi sürecinde duygularını düzenlemekte güçlük çekebilmektedirler. Duygusal yoğunluk baş edilemez hale geldiğinde ise şimdiki ana odaklanmakta ve olaylara objektif bir gözle bakmakta zorluk çekebilirler. Bu durumun lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu nedenle, ergenlerin hayatında önemli bir yere sahip olan duygusal düzenlemenin bilinçli farkındalık düzeyleri için de büyük anlam taşıdığı görülmektedir.

Duygusal düzenleme ile ilgili olan araştırmalar, duygusal düzenlemenin bilinçli farkındalık ile arasındaki pozitif korelasyona işaret etmektedir. Desrosiers ve arkadaşları (2013), bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden olan Yeniden

Değerlendirme puanları ile Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin Gözleme alt ölçeği puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Quaglia, Goodman ve Brown (2014), Mandal, Arya ve Panadev (2014), Prakash, Hussain ve Sehirde (2015) yürüttükleri çalışmalarda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nden elde edilen puanların Duygusal Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutu olan Bilişsel Yeniden Değerlendirme puanları ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Bilişsel yeniden değerlendirme, bireyin olayları daha iyi bir şekilde gözlemleyerek meydana gelen durumu değiştirmeden, algısını yeniden ve farklı yönde çerçevesini sağlamaktadır. Bilişsel yeniden değerlendirme sayesinde mevcut durumu olduğu gibi kabullenmeyi sağlayacak kadar olumlu bir değerlendirme yapılabilir (Gross, 1998). Bilişsel yeniden değerlendirme alanında yaşanan deneyimlerin ön yargısız bir şekilde ele alınmasının ve negatif bilişlerin yeniden çerçevesinin bir formudur (Hill ve Updergraff, 2012). Böyle bakıldığında, bilinçli farkındalığın yeniden değerlendirme gibi bir bilişsel süreç ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim bulgular da, bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bilinçli farkındalık, şimdiki zamanı objektif bir şekilde gözlemlemeyi gerektirmektedir. Oysaki, olayın sadece tek bir noktaya odaklanan bireyler, daha yargılı ve katı bir tutuma sahiptirler. Genellikle olayın negatif yönlerini görürler ve bu negatif düşünme tarzı negatif duyguları da beraberinde getirir. Bu durum, bireyi andan uzaklaştırır ve farkındalığını azaltır (Gross, 2002; Kabat-Zinn, 2013). Bu nedenle bilişsel yeniden değerlendirmeyi kullanan bireyler, daha iyi gözlem yaptıklarından ve olayları çok yönlü perspektiften görebildiklerinden bilinçli farkındalık düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Duyguları bastırma, her ne kadar duygu düzenleme stratejilerinden biri olsa da duygu düzenleme güçlükleri arasında yer almaktadır. Quaglia ve arkadaşları (2014), Mandal, Arya ve Panadev (2014), Prakash, Hussain ve Sehirde (2015) da yürüttükleri çalışmalarda, Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nden elde edilen puanların Duygusal Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutu olan Bastırma puanları ile negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bu bulgular, araştırma bulgumuzla paralellik göstermektedir. Duygusal dışavurumu bastırma, bireyin duygularını deneyimlemek, kabul etmek veya ifade etmek yerine bastırması anlamına gelmektedir. Ergenlerin duygularını bastırma eğiliminde oldukları bilinmektedir. Duygularını bastıran ergenler, duygularından



ve onları kabul etmekten kaçınan ve çoğu zaman da duygularının farkında olmayan bireylerdir. Duyguları inkâr etmek, onları görmezden gelmek ya da bastırmak ergenin andaki duygularını yaşamasına engel olmaktadır. Buradan yola çıkarak duygularını bastıran ergenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin de düşük olduğu söylenebilir. Çünkü bilinçli farkındalık, ergenin kendisine ve duygularına şefkatle yaklaşmasını ve bu duygular olumsuz olsa dahi yaşanmasını ve kabul edilmesini gerektirmektedir. Duyguları bastırmak, o duyguların ergeni sürekli rahatsız etmesine yol açmaktadır. Çünkü duygular ancak yaşandıktan sonra ortadan kaybolmaktadır (Arc ve Craske, 2010). Duyguların bastırılmamasının, farkındalığın bu duygulara odaklanmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin duygusal düzenleme, empati ve başa çıkma stillerine göre yordanmasıdır. Araştırma bulguları, duygusal düzenleme (duygusal dışavurumu bastırma, bilişsel yeniden değerlendirme), empati (bilişsel empati, duyusal empati) ve başa çıkma stillerinin (kaçınan başa çıkma, olumsuz başa çıkma ve aktif başa çıkma) birlikte bilinçli farkındalığı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı ve bilinçli farkındalığın % 50'sini açıkladığı bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara bazı öneriler sunmak mümkündür.

1. Bilinçli farkındalığın daha iyi açıklanabilmesi amacıyla farklı değişkenlerin içinde yaşadığımız Türk kültürüne özgü bir bakış açısıyla ele alınarak incelenmesine ihtiyaç vardır.
2. Bu çalışmada elde edilen duygusal düzenleme, empati ve başa çıkma stillerinin bilinçli farkındalığı anlamlı düzeyde yordamasına ilişkin araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için aynı değişkenlerle daha fazla sayıda araştırma yapmaya gereksinim duyulmaktadır.
3. Araştırma bulguları; duyusal empatinin bilişsel empati ile birlikte bilinçli farkındalığı anlamlı düzeyde yordadığı, ancak bilişsel empati, duygusal düzenleme ve başa çıkma stilleriyle birlikte bilinçli farkındalığı anlamlı düzeyde yordamadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle duyusal empatinin de dahil edildiği benzer bir araştırmanın yinelenerek duyusal

- empati ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin nedenlerinin ortaya konmasına ihtiyaç vardır.
4. Araştırmada kullanılan duyuşsal empati değişkeninin bilinçli farkındalık ile negatif yönde ilişkili olduğundan hareketle, lise öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyini yükseltmek için duyuşsal empatinin sempati kavramı ile karıştırılmadan nasıl ele alınabileceği ve etkili bir şekilde nasıl çalışılabileceği önem arz etmektedir. Bu şekilde desenlenen bir araştırmanın lise öğrencilerinin bilinçli farkındalıklarının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
  5. Deneysel araştırma deseni olarak psiko-eğitim programlarının lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi test edilebilir.
  6. Bu araştırma, ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile ilişkili değişkenleri incelemiştir. Bu nedenle farklı yaş gruplarının ve farklı popülasyonların bilinçli farkındalık düzeylerinin betimlenmesine gereksinim vardır.
  7. Araştırma, İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan Anadolu Lisesi öğrencilerinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmaların daha geniş örneklem grupları üzerinde yapılmasının daha genellenebilir bulgulara ulaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.
  8. Duygusal düzenlemenin, empatinin ve başa çıkma stillerinin bilinçli farkındalık düzeyinin artırılmasında önemli rol oynadığı düşünüldüğünde; öğrencilere duygusal düzenleme, empati ve başa çıkma stillerini içeren bilgilerin verildiği ve ilgili becerilerin kazandırıldığı etkinliklerin dahil edildiği psiko-eğitim programları uygulanabilir.
  9. Bilinçli farkındalık eğitim programlarında öğrencilerin duygularını etkili bir şekilde dışavurumunu kolaylaştıracak, adaptif olmayan başa çıkma stilleri adaptif başa çıkma stillerine dönüştürecek, bilişsel yeniden değerlendirme becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

#### **Yazarlar Hakkında / About Authors**

Ege Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalından mezun oldu. Ege Üniversitinde Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında yüksek lisansını tamamladı. 2017 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora programına başladı. Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Bilinçli farkındalık, duygusal düzenleme, başa çıkma becerileri, psikolojik esneklik çalışma alanlarıdır.

She graduated from Ege University Faculty of Psychological Counseling and Guidance Department. She completed her master's degree in the Department of Psychological Counseling and Guidance, Ege University, Institute of Social Sciences. She began her doctor's degree in the Department of Psychological Counseling and Guidance, Dokuz Eylül University, Institute of Education Sciences in 2017. She is a research assistant in the Psychological Counseling and Guidance Department at the Dokuz Eylül University. Her research interests include mindfulness, emotion regulation, coping skills and psychological flexibility.

#### **Yazar Katkıları / Author Contributions**

SSU, çalışmanın tasarlanması, literatür taraması ve yazımını içerecek şekilde tüm aşamalarında katkıda bulunmuştur.

SSU contributed to all stages of the study, including the design, literature review and writing.

#### **Çıkar Çatışması/ Conflict of Interest**

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

It has been declared that authors hadn't any conflicts of interest.

#### **Fonlama / Funding**

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

No funding support was received.

#### **Etik Bildirim / Ethical Standards**

Bu çalışma için etik kurul onayı alınmıştır.

Ethics committee approval was obtained for this study.

#### **ORCID**

*Sebahat Sevgi UYGUR*  <http://orcid.org/0000-0001-8848-8968>

**KAYNAKÇA**

- Akın, Ü. ve Akın, A. (2015). Mindfulness and subjective happiness: the mediating role of coping competence. *Ceskoslovenska Psychologie*, 59(4), 359-368.
- Akın, Ü. ve Akın, A. (2015b). Mediating role of coping competence on the relationship between mindfulness and flourishing. *Suma Psikolojica*, 22(1), 37-43.
- Arch, J.J. ve Craske, M.G. (2010). Laboratory stressors in clinically anxious and non-anxious individuals: The moderating role of mindfulness. *Behaviour Research and Therapy*, (48), 495-505.
- Aspinwall, L.G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self regulation. *Motivation and Emotion*, 22, 1-32.
- Bacanlı, F. ve Ercan, L. (2006). Deprem stresiyle başa çıkmanın iyimserlik ve cinsiyete göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 7-23.
- Baer R.A, Smith G, Hopkins J, Krietemeyer J ve Toney L. (2006). Using Self-report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.
- Bayhan, P. ve Işıtan, S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile ve Toplum, Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(20), 33-44.
- Baysal, N. ve Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.
- Bedel, A., Işık, E., ve Hamarta, E. (2014). Psychometric properties of the kidcope in turkish adolescents. *Education & Science*, 39(176), 227-235. doi: 10.15390/EB.2014.3501.
- Beitel, M., Ferrer, E. ve Cecero, J.J. (2005). Psychological mindedness and awareness of self and others. *Journal of Clinical Psychology*, 61(6), 739-750.
- Berg, B.L. (1989). *Qualitative Research Methods for The Social Sciences* (4. Baskı). California: United States of America.
- Bergomi, C., Hle, G.S. Michalak, J., Funke, F. ve Berking, M. (2012). Facing the dreaded: does mindfulness facilitate coping with distressing experiences? a moderator analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*. 42(1), 21-30. doi: 10.1080/16506073.2012.713391
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikolog kavramlar, yaklaşımlar sözlüğü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Birnie, K., Speca, M. ve Carlson, L.E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26(5), 359-371. doi: 10.1002/smi.1305
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J. ve Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Boo, G. M., ve Wicherts, J. M. (2009). Assessing cognitive and behavioral coping strategies in children. *Cognitive Therapy and Research*, 33(1), 1-20. doi: 10.1007/s10608-007-9135-0.
- Broderick, P.C. (2005). Mindfulness and coping with dysphoric mood: contrasts with rumination and distraction. *Cognitive Therapy and Research*. 29(5), 501-510 doi: 10.1007/s10608-005-3888-0
- Brown, K.W., Ryan, R.M. ve Creswell, D.J. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237. doi:10.1080/10478400701598298.

- Bryant, D. ve Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Cacciatore, J., Thieleman, K., Killian, M. ve Tavasolli, K. (2016). Braving human suffering: death education and relationship to empathy and mindfulness. *Social Work Education*, 34(1), 91-109, doi: 10.1080/02615479.2014.940890.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Damcı, T. (2016). *Bir yol var: Mindfulness ile yaşam biçimini değiştirmek*. İstanbul: Doğan Novus.
- Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S.ve Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1235–1245.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Desrosiers, A., Vine, V., Curtiss, J. ve Klemanski, D.H. (2014). Observing nonreactively: A conditional process model linking mindfulness facets, cognitive emotion regulation strategies, and depression and anxiety symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 165, 31-37. doi:10.1016/j.jad.2014.04.024
- Desrosiers, A., Vine, V., Klemanski, D.H. ve Nolen-Hoeksama, S. (2013). Mindfulness and emotion regulation in depression and anxiety: Common and distinct mechanism of action. *Depression and Anxiety*, 30, 654-661.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dimidjian, S. ve Linehan, M.M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10(2), 166-171. doi: 10.1093/clipsy.bpg019
- Eisenberg, N. ve Fabes R. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131–149.
- Eraslan, B. (2000). *Yaşam doyumları farklı ilköğretim öğretmenlerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, Ö. (2002). *İlköğretim okulu öğrencilerinin aile özellikleri, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve stresle başa çıkma yolları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erk, S. (2016). *Şimdiki zamanın içinde: Mindfulness anı yönetme sanatı*. İstanbul: Koton Kitap.
- Fletcher, L.B., Schoendorff, B. ve Hayes, S.C. (2010). Searching for mindfulness in brain: A process-oriented approach to examining the neural correlates of mindfulness. *Mindfulness*, 1, 41-63.
- Folkman, S. ve Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654.
- Frydenberg, E. ve Lewis, R. (2009). Relations among well-being, avoidant coping, and active coping in a large sample of Australian adolescents. *Psychological Reports*, 104 (3), 745-58.
- Germer, P. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. New York: Guilford Press.

- Goodal, K., Trejnowska, A. ve Stephan, D. (2012). The relationship between dispositional mindfulness, attachment security and emotion regulation. *Personality & Individual Differences*, 52(5), 622-626. doi:10.1016/j.paid.2011.12.008
- Greason, P.B. ve Cashwell, C.S. (2009). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education & Supervision*, 49(1), 2-19.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281 - 291. doi: 10.1017.S0048577201393198
- Guttman, H.A. ve LaPorte, L. (2000). Empathy in families of women with borderline personality disorder, anorexia nervosa, and a control group. *Family Process*, 39(3), 345-358.
- Halland, E., Vibe., M., Solgauh, I., Friborg, O., Roseninge, C.H., Tyssen, R., Sorlie, T. Ve Bjørndal, A. (2015). Mindfulness training improves problem-focused coping in psychology and medical students: Results from a randomized controlled trial. *College Student Journal*, 49(3), 387-398.
- Hayes, A. M. ve Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology Science and Practice*, 11, 255-262.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Hill, C.L.M. ve Updegraff, J.A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12(1), 81-90. doi: 10.1037/a0026355
- Hoffman, M.L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607- 622.
- İnanç, B.Y., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2005). *Gelişim psikolojisi, çocuk ve ergen gelişimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind and body to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte.
- Karacaoğlan, B. (2015). *Bilgece farkındalık, duygu düzenleme ve iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirkpatrick, K.L. (2005). *Enhancing self-compassion using a gestalt two-chair intervention* (Unpublished doctoral dissertation). University of Texas, Austin.
- Kurbet, H. (2010). *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lazarus, R.S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Levitt, J.T., Brown, T.A., Orsillo, S.M. ve Barlow, D.H. (2004). The effects of acceptance versus suppression of emotion on subjective and psychophysiological response to carbon dioxide challenge in patients with panic disorder. *Behavior Therapy*, 35(4), 747-766.

- Liew, J., Eisenberg, N. ve Reiser, M. (2004). Preschoolers' effortful control and negative emotionality, immediate reactions to disappointment, and quality of social functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(4), 298-319.
- Low, K.H., Lim, C., Ko, H.W., Edey, I. (2008). Natural variation in the splice site strength of a clock gene and species-specific thermal adaptation. *Neuron*, 60(6), 1054-1067.
- Lutz, A., Grelschar, L., Rawlings, N., Richard, M. ve Davidson, R. (2004). Long-term meditators self-induce high-amplitude gamma synchrony during mental practice. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(46), 16369-16373.
- Mandal, S.P., Arya, Y.K. ve Pandey, R. (2014). Understanding emotion regulatory effect of mindfulness: Role of differentiation and range of emotional experiences. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(4), 356-362.
- Marlatt, G.A. ve Kristeller, J.L. (1999). Mindfulness and meditation. İçinde W.R. Miller (Ed.), *Integrating Spirituality in Treatment*. (ss. 67-84). Washington: American Psychological Association Books.
- Modinos, G., Ormel, J. ve Aleman, A. (2010). Individual differences in dispositional mindfulness and brain activity involved in reappraisal of emotion. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5, 369-377.
- Omizo, M.M., Omizo, S.A. ve Suzuki, L.S. (1988). Children and stress: An explanatory study of stressors and symptoms. *The School Counselor*, 35(4), 267-273. doi: 10.4236/ce.2010.13029.
- Ögel, K., Sarp, N., Gürol, D.T. ve Ermağan, E. (2014). Bağımlı olan ve olmayan bireylerde farkındalık (mindfulness) ve farkındalığı etkileyen etkenlerin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 15, 282-288.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(159), 226-237.
- Pepping, C. A., Davis, P.J. ve O'Donovan. (2013). Individual differences in attachment and dispositional mindfulness: The mediating role of emotion regulation. *Personality & Individual Differences*, 54(3), 453-456. doi: 10.1016/j.paid.2012.10.006.
- Prakash, R.S., Hussain, M.A. ve Schirda, B. (2015). The role of emotion regulation and cognitive control in the association between mindfulness disposition and stress. *Psychology & Aging*, 30(1), 160-171.
- Quaglia, J.T., Goodman, R.J. ve Brown, K.W. (2014). From mindful attention to social connection: The key role of emotion regulation, *Cognition and Emotion*. 29(8), 1466-1474. doi: 10.1080/02699931.2014.988124
- Roemer, L. Ve Orsillo, S.M. (2008). Efficacy of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder: evaluation in a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(6). 1083-1089. doi: 10.1037/a0012720
- Rogers, C. R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. (F. Akkoyun, Çev.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124.



- Schutte, N. S., ve Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116–1119. doi: 10.1016/j.paid.2011.01.037
- Shapiro, S.L., Schwarz, G.E. ve Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behaviour Medicine*. 21(6), 581-599.
- Simon, R. (2007). The Top Ten. *Psychotherapy Networker*, 24-37.
- Sriwilai, K. ve Charoensukmongkol, P. (2016). Face it, don't Facebook it: Impacts of social media addiction on mindfulness, coping strategies and the consequence on emotional exhaustion. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 32(4), 427-434.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.). *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations: Monographs of the Society for Research in Child Development*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Topçu, Ç. (2008). *The relationship of cyber bullying to empathy, gender, traditional bullying, internet use and adult monitoring* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Trent, N.L., Park, C., Bercovitz, K. ve Chapman, I.M. (2016). Trait socio-cognitive mindfulness is related to affective and cognitive empathy. *Journal of Adult Development*, 23(1), 62-67. doi: 10.1007/s10804-015-9225-2
- Turner, K. (2014). Mindfulness skills training: A pilot study of changes in mindfulness, emotion regulation, and self-perception of aging in older participants. *Activities, Adaptation & Aging*, 38, 156–167.
- Ueno, A. (2014). Developing a conceptual model illustrating how practices support each other in order to improve service quality. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*. 148, 24-31. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.011
- Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üney, B.M. (2014). *Ergenlik dönemi obezitesinde ruhsal işleyişin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Vanderstope, S.W. ve Johnston, D.D. (2009). *Methods for everyday life blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wahlund, T.R. (2015). *A study of the associations among homophobia, empathy and mindfulness* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Indiana University of Pennsylvania, USD.
- Wang, Y., Xu, W. ve Luo, F. (2016). Emotional resilience mediates the relationship between mindfulness and emotion. *Psychological Reports*, 118(3), 725-736.
- Weinstein, N., Brown, K.R. ve Ryan, R.M. (2009). A multi method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping and emotional well being. *Journal of Research in Personality*, 43, 374-385.
- Wied, M.D., Goudena, P.P. ve Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 867-880.

- Williams, M. ve Penman, D. (2015). *Farkındalık: Çılgın bir dünyada buçur bulmak için pratik bir rehber*. İstanbul: Pegasus.
- Yurtsever, G. (2008). Negotiators' profit predicted by cognitive reappraisal, suppression of emotions, misinterpretation of information, and tolerance of ambiguity. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 590-608.

### Extended Abstract

**Introduction:** The concept of mindfulness has recently been regarded as a component of well being and has attracted considerable attention in studies on well being. Mindfulness is the enjoyment and acceptance of experiences that we have planned for the future and are under the influence of past living conditions (Bishop et al., 2004). Having a high level of mindfulness gains more importance especially during adolescence. Unfortunately, this skill can not be gained at our desired level in our education system. One of the factors involved in the research is the ability to cope. This skill gains more importance, especially with the increase in problems experienced during adolescence. It is thought that adolescents with low levels of coping skills do not go over their problems, they are not fully aware of the problems and therefore their problems are growing even more. One of the factors thought to affect the level of mindfulness of adolescents is empathy skills. Adolescents with low empathy skills are also said to have difficulty in mindfulness. Because these two concepts are closely related to each other. The last factor involved in the research is; emotional regulation. The emotional regulation that is concentrated in the adolescence period, that is, the unstable mental state, may negatively affect the mindfulness levels of the adolescents and may hinder their life. This can cause individuals to experience problems during adolescence and later life. When viewed from this angle; it is suggested that emotional and emotional regulation is related to mindfulness. This study aimed to investigate the role of emotional regulation, empathy, coping styles in predicting mindfulness level of high school students. Adaptation study of the Mindfulness Attention and Awareness Scale for adolescents was conducted as part of the study.

**Method:** This research is a descriptive research based on relational screening model. The research population consisted of 274 (60.8%) girls and 176 (38.2%) boys who were educated in the 9th, 10th, 11th and 12th grades of Anatolian High Schools in the province of İzmir in the academic year of 2016-2017. It has created 450 students. A stratified sampling method based on probability is used to reach the students in the this study. The data were collected by the Mindfulness Attention and Awareness Scale for adolescents, the Basic Empathy Scale, Emotion Regulation Scale, Coping Scale for Adolescents and Personnel Information Form. Multiple Linear Regression Analyses were utilized for the data analysis.

**Results:** The findings of the research demonstrated that there were direct positive relationships between the reappraisal subscale and the mindfulness. The suppressing emotional-expression subscale revealed a negative relationship with the mindfulness scores. Also there were direct positive relationships between the cognitive empathy subscale and the mindfulness. The affective empathy subscale showed negative correlations with the mindfulness. The relationship between active coping subscale score and the mindfulness score was positive. The avoidant and adverse coping

subscales showed negative correlations with the mindfulness scores. Finally; scores of scales accounted for the 50% of the variance for the mindfulness scores. However the affective empathy subscale was not the significant predictor for the mindfulness scores.

**Discussion & Conclusion:** Adverse coping style, avoidant coping style, active coping style, cognitive empathy, suppressing emotional expression, and cognitive reevaluation were found to be significant predictors of mindfulness alone. In contrast, affective empathy, the subdimension of empathy, is not a significant predictor of mindfulness alone. Considering the power of predicting the mindfulness of suppressing emotional expression, it is considered that it is necessary to reduce the levels of suppressing the emotional expression in order to increase the mindfulness level of high school students so that they can have a higher level of well being. Considering the power of predicting mindfulness of coping styles, it can be said that the adverse and avoidant coping style use of mindfulness decreased and that the active coping style increased mindfulness of high school students. Considering the power of cognitive empathy to guide mindfulness, it is thought that it is necessary to increase cognitive empathy levels so that the mindfulness levels of high school students can be increased. When it is taken into account that affective empathy is not a significant predictor of mindfulness, it is thought that this finding is due to the reflection of the sympathies of the scales used to measure the affective empathy level of high school students in the survey, and this finding may be a collectivist cultural specific finding.